

## *PNEP - Contributos para o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico*

ANA PIRES SEQUEIRA, FERNANDA BOTELHO E LUÍSA SOLLA

ana.sequeira@ese.ips.pt; fernanda.botelho@ese.ips.pt; luisa.solla@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

### **Resumo**

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) é um programa de formação para professores do 1º ciclo do Ensino Básico com uma forte coesão a nível nacional no que se refere ao seu formato programático - conteúdos e metodologia global de execução, mas cujo desenvolvimento regional permite a cada instituição uma marca pessoal conforme à identidade profissional e formativa. Deste modo e a partir de uma breve caracterização deste programa de formação, que se perspectiva em duas vertentes – formação de formadores e formação contínua de professores, neste artigo evidenciaremos margens de autonomia e inovação no desenvolvimento do PNEP no Núcleo Regional de Setúbal que, em nossa opinião, constituem marcas expressivas da profissionalidade docente dos professores envolvidos neste programa. Neste contexto, destacaremos como marcas de identidade da intervenção deste núcleo o desenvolvimento da competência comunicativa e da competência profissional dos professores, reflectidas na concepção e organização do portefólio e na participação na Sessão Plenária Regional. Apresentaremos

alguns exemplos destes dispositivos de formação, avançando um conjunto de argumentos que os sustentam por si, analisando por que constituem margens de autonomia na consecução do PNEP a nível regional e por que razões consideramos a sua utilização inovadora e favorecedora do desenvolvimento profissional.

### **Palavras-chave:**

profissionalidade docente; competência comunicativa; portefólio reflexivo; formação de formadores e de professores; inovação e autonomia.

**Résumé**

Le Programme National pour l'Enseignement du Portugais (PNEP) est un programme de formation pour les professeurs des écoles avec une forte cohésion au niveau national en ce qui concerne les contenus et la méthodologie globale d'exécution, mais dont le développement régional permet à chaque institution d'introduire une marque personnelle propre à son identité professionnelle et formative. De cette manière et en partant d'une courte caractérisation de ce programme de formation dans ses deux volets - formation de formateurs et formation continue de professeurs - cet article mettra en évidence les marges d'autonomie et d'innovation du développement du PNEP dans le Réseau Régional de Setúbal et qui, dans notre opinion, constituent des marques expressives du métier d'enseignant des professeurs participant à ce programme. Dans ce contexte, on relèvera comme marques d'identité de notre Réseau le développement de la compétence

communicative et de la compétence professionnelle des enseignants, rendues visibles dans la conception et organisation du portfolio et dans leur participation à la Session Plénière Régionale. Nous présenterons quelques exemples de ces dispositifs de formation, en analysant les raisons de ses caractéristiques d'autonomie dans l'organisation du PNEP au niveau de Setúbal et les raisons par lesquelles nous considérons son utilisation innovatrice et favorable au développement professionnel.

**Mots Clés:**

Métier d'enseignant; compétence communicative; portfolio réflexif; formation de formateurs ; formation de professeurs ; innovation ; autonomie.

## Introdução

“O ensino deve ser considerado uma profissão: é uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimento especializado e capacidades específicas, adquiridos e mantidos através de um sentido de responsabilidade pessoal e colectiva na educação e bem-estar dos alunos a seu cargo.”

Relatório Mundial de Educação, UNESCO, 1998

A temática do desenvolvimento profissional dos professores remete-nos para algumas questões decorrentes de perspectivas diferentes focalizadas na seguinte questão: ser professor é ou não uma profissão? Procurando responder a esta pergunta, questiona-se igualmente, se se pode considerar haver uma profissionalidade docente e, consequentemente, um desenvolvimento profissional.

Considerando que há uma profissionalidade docente e, consequentemente, um desenvolvimento profissional, ser professor comporta um conjunto de características profissionais específicas, inerentes a uma actividade profissional, a actividade docente, que reflectem um conjunto de conhecimentos/saberes, saber-fazer, valores e atitudes inerentes ao acto educativo, construídos ao longo do tempo e em

diferentes espaços de desenvolvimento profissional.

Maria do Céu Roldão, recorrendo a diversos autores (2009), considera que a profissionalidade - entendida como aquilo que caracteriza um profissional - estrutura-se em torno de alguns eixos fundamentais dos quais salienta os seguintes: a *natureza* específica da actividade exercida; o *saber* requerido para o exercer; o *poder* de decisão sobre a acção e ainda o nível de *reflexividade* sobre a acção.

Vários estudos referem a importância de perceber como os professores aprendem de modo a facilitar os processos de mudança e, consequentemente, um desenvolvimento profissional desejável, melhor dizendo, com sucesso. A propósito dos processos de aprendizagem dos professores, Christopher Day salienta que “os professores não podem ser formados passivamente, eles formam-se activamente. É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua aprendizagem” (2001: 17).

Nos últimos anos (1993), a legislação produzida sobre modalidades de formação contínua constituiu uma tentativa, nem sempre conseguida, de alteração de práticas de isolamento profissional e individualismo, uma das características reconhecidas na profissão de professor e, em particular, na de professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

Cientes da “natureza holística, inclusiva e dinâmica do processo de desenvolvimento profissional que inclui todas as actividades, formais e não formais, individuais ou colectivas, nas quais os professores se envolvem ao longo da sua carreira” (Flores; Veiga Simão, 2009: 120) e recordando o M<sup>a</sup> do Céu Roldão quanto à natureza, ao saber, ao poder de *decisão* e à *reflexividade* inerentes à profissionalidade, designadamente docente, podemos agora considerar o desenvolvimento de algumas destas dimensões no quadro da formação preconizada no âmbito do Programa Nacional de Português (PNEP), como contributos para o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

Centremo-nos no saber, no *poder de decisão* e na *reflexividade* como dimensões presentes no programa a nível nacional e para a sua afirmação ao nível do Núcleo Regional de Setúbal, nomeadamente no desenvolvimento da competência comunicativa e da competência profissional dos professores, reflectidas na concepção e organização do portefólio e na participação na Sessão Plenária Regional.

### 1. O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)

A decisão política de melhorar a qualidade do ensino da Língua Por-

tuguesa no 1º ciclo de Ensino Básico, através da criação de um Programa de Formação Contínua de Professores e de Formadores – o PNEP, sustenta-se nos resultados obtidos em investigações nacionais e internacionais<sup>1</sup> e no facto de um bom domínio da língua se correlacionar directamente com o sucesso educativo nas diferentes áreas curriculares, com a futura integração social das crianças e, consequentemente, com o exercício de uma cidadania consciente.

Desde a primeira hora que a ESE de Setúbal respondeu de forma motivada e empenhada a este novo desafio de formação contínua de professores, cumprindo o programa nacional e as orientações da Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do programa, ao mesmo tempo que se tem defendido uma marca pessoal da instituição, por ser esta uma oportunidade única de afirmação de autonomia formativa e de inovação.

Assim, neste texto pretende-se relatar, discutir e reflectir sobre uma experiência de formação integrada num programa que, sendo nacional, concede margens de autonomia que a sua plasticidade lhe confere. Este caminho entre o nacional e o regional permite ao Núcleo

---

<sup>1</sup> Resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou - Reading Literacy - IEA, 1992, Pisa, 2000 e 2003 -, nos estudos nacionais - A Literacia em Portugal, 1995 -, nas Provas Nacionais de Aferição (2000-2005) e, mais recentemente, nos Exames Nacionais do 9º ano - 2005

Regional de Setúbal uma intervenção plural com outras instituições congéneres com a mesma missão e uma afirmação singular, visando a autonomia e a inovação da formação. Por essa razão e de forma talvez um pouco arrojada, lhe chamamos “margens de autonomia e inovação regional”.

Para este artigo, escolhemos como marcas de autonomia e inovação a importância que temos dado ao desenvolvimento da competência comunicativa dos professores reflectida nos vários produtos que lhes são pedidos. Esta opção permitiu ao Núcleo Regional de Setúbal uma interpretação mais exigente e alargada no que respeita ao desenvolvimento da competência comunicativa dos professores, considerada hoje uma competência profissional do professor, entendido como “sujeito que observa, pensa, fala e age” (Alarcão, 1998: 22).

A concepção e organização do portefólio, a participação na plataforma *moodle* e na Sessão Plenária Regional<sup>2</sup> têm em comum um objectivo muito exigente no que diz respeito à intervenção quer dos formadores residentes<sup>3</sup>, quer dos formandos. Pretende-se que ambos

se assumam como actores principais do seu processo de formação, recorrendo a instrumentos de trabalho hoje indispensáveis no exercício da profissão: a leitura crítica, a escrita pessoal, criativa e reflexiva e a partilha entre pares do seu trabalho de professores. Esta exigência que é feita aos professores envolvidos na formação PNEP, originando oportunidades de desenvolvimento da sua competência comunicativa, provocou situações interessantes e genuínas e criou um quadro de expectativas que contribui para o que designamos “afirmação regional”, no contexto do programa nacional.

O PNEP visa a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens, de molde a favorecer o desenvolvimento, nos alunos, de competências comunicativas essenciais em Língua Portuguesa e é norteado por um conjunto de princípios e finalidades que lhe conferem coerência e sustentação. Os princípios que norteiam este programa: (i) formação centrada nas escolas ou agrupamentos (ii) utilização de metodologias sistemáticas e de estratégias explícitas de ensino da Língua na sala de aula e (iii) formação regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos (a nível individual, da classe e da escola) e as suas grandes finalidades: (a) melhorar os níveis de

formadores e cuja intervenção é supervisionada pela instituição de ensino superior, a que se encontram adstritos

<sup>2</sup> Esta sessão plenária realiza-se anualmente e visa a mostra e partilha do trabalho desenvolvido nos agrupamentos envolvidos no PNEP

<sup>3</sup> São professores indicados pelos agrupamentos, certificados pelos Núcleos Regionais do PNEP para serem

compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º Ciclo e (b) criar nas escolas do 1º ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da Língua, ancorada em instituições de Ensino Superior, só vêm justificar uma prática que sempre defendemos e estimulamos: o desenvolvimento da(s) competência(s) comunicativa(s) dos professores.

## **2. As competências comunicativas dos professores**

### **2.1. A competência profissional do professor – usar a língua para ensinar**

Retomamos a citação em epígrafe e que constitui o 4º princípio orientador da Recomendação da Unesco relativa ao Estatuto dos Professores (1998). O ensino é uma profissão, o professor do 1º ciclo no exercício docente tem direito a ser considerado profissional.

Neste ponto, analisaremos o conhecimento da língua como o saber requerido (Roldão, 2009) enquanto eixo definidor da profissionalidade docente no 1º ciclo do Ensino Básico, numa dupla perspectiva: o professor usa a Língua Portuguesa como objecto e meio de ensino. O que há de específico e de interessante nesta questão que a torna

constitutiva da profissionalidade docente?

Se aprender a ler e a escrever é uma tarefa complexa, ensinar a ler e a escrever exige, desde logo, que o professor possua, ele próprio, um conjunto de competências de âmbito largo, neste domínio. Vamos centrar-nos na competência comunicativa dos professores. O que se exige hoje aos professores em termos da sua competência comunicativa? Falamos, portanto, de língua. Língua, instrumento que usam para ensinar e na qual exercem a sua competência profissional, no sentido de “rede interligada de saberes, capacidades e atitudes que (lhe) permitem agir de uma forma inteligente na diversidade dos contextos da sua profissão “(Alarcão, 1996: 91).

Adquirir competência comunicativa numa língua não é só ter a capacidade biológica de usar essa língua segundo as suas próprias regras gramaticais, mas também ser capaz de a usar, em cada situação e contexto, cumprindo uma intenção comunicativa concreta (Lomas, 2003).

Vários autores (Canale, 1983; Hymes, 1984) citados por Lomas (2003: 18) defendem que, nesta perspectiva, a aquisição de competência comunicativa se alcança “quando se usa, de forma apropriada, um conjunto de conhecimentos, destrezas e normas que são essen-

ciais a um comportamento comunicativo não só correcto, mas também e sobretudo, adequado às características do contexto e da situação em que tem lugar o intercâmbio comunicativo.”

As exigências linguísticas dos novos públicos escolares, a multiplicidade de informação no espaço público ao alcance das crianças, a informação a que têm acesso, regulada ou não por adultos, veio actualizar, alargando, o conceito de competência comunicativa, atribuindo-lhe novos “elementos moleculares” (Alarcão, 1998) de maior alcance, mas também de maior exigência para o ensino de uma língua. Daí poder falar-se de competências comunicativas e não apenas de competência comunicativa.

Quadros de referência complementares (Alarcão 1998; Lomas 2003) consideram que a competência comunicativa, nesta perspectiva plural, inclui as competências linguística ou gramatical, sociolinguística ou sociocultural, textual ou discursiva, a literária, a referencial, a pragmática, a semiológica e a competência estratégica. Como se depreende, não se trata de uma adição de componentes, mas de interacção entre elas.

Em 2001, um estudo sobre as competências dos professores de Português realizado pela Associação de Professores de Português identi-

ficou os sete *mandamentos* (*sic*), que devem enquadrar os percursos pedagógicos dos professores. De entre eles, salientamos dois, particularmente interessantes para esta nossa argumentação: “Conhecer e dominar a língua” e “Estimular as competências comunicativas<sup>4</sup>”. Em ambos, encontramos substância suficiente para justificar a importância que damos a esta matéria.

O novo programa de Português (2009) veio trazer para a mesa de trabalho dos professores essa discussão. Diríamos que, para ensinar Português, se exige hoje ao professor do 1º ciclo que cuide da educação linguística global dos seus alunos, ela própria favorecedora das variadas competências comunicativas que são obrigados a exercer sem que a escola se preocupe em as fazer adquirir, desenvolver e exercitar.

Este é também um desafio para o professor que assume na escola o papel de mediador entre a língua e o aluno e para as instituições que se ocupam da sua formação inicial e contínua.

Nesse sentido, consideramos que o PNEP constitui uma oportunidade privilegiada, que não desperdiçamos, para estimular o desenvolvimento das competências comunicativas dos professores.

---

<sup>4</sup> E ainda: Praticar metodologias diversificadas, Regular o processo de ensino e aprendizagem, Gerir a(s) diversidade(s), Envolver-se em dinâmicas de grupo e Promover a mudança.

## **2.2. A competência profissional do professor – usar a língua para aprender**

Sendo inquestionável que durante a formação inicial, a língua constituiu um indispensável instrumento no acesso ao saber e na estruturação, sistematização e devolução do conhecimento, que relação tem hoje o professor com a língua, quando, no âmbito deste programa, é convocado a escrever para mostrar evidências do seu processo formativo, construindo o portefólio, divulgando em diferentes circunstâncias o seu trabalho e o dos seus alunos?

Também o uso oral da língua é estimulado nas sessões de formação. Como pode esta sua actividade, intencionalmente avaliativa, ser também intencionalmente e preferencialmente formativa e criativa?

Cabendo ao professor estimular o uso das competências comunicativas dos seus alunos, poderá fazê-lo com a motivação e qualidade necessárias se ele próprio não exercitar a sua competência comunicativa?

Como pode um professor que não gosta ou não tem o hábito de ler e de escrever levar os seus alunos a lerem e a escreverem? Que relação

têm os professores com a leitura e escrita pessoais? Que limitações sentem na realização dessas actividades e como pode este programa de formação contribuir para a progressiva redução dessas mesmas limitações?

Foram justamente algumas destas questões que nos levaram a propor temáticas que centrassem as actividades de leitura e de escrita nos professores. Para esse efeito, foram realizadas sessões sobre “Escrita colaborativa<sup>5</sup>”, “Leitura para informação e estudo<sup>6</sup>”, e “Escrita para professores<sup>7</sup>”. Em todas elas, o foco foi posto no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos professores.

## **2.3. A competência profissional do professor – usar a língua para comunicar/partilhar**

*A escola do 1º ciclo deve constituir-se como contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação. (Programas de Português do Ensino Básico, 2009, p.66)*

---

<sup>5</sup> Acção C (Formação de formadores): 2006/2007; 2007/2008

<sup>6</sup> 1ª Sessão Plenária Regional, 2007/2008

<sup>7</sup> 2ª Sessão Plenária Regional, 2007/2008



Nas sociedades contemporâneas, o domínio da língua padrão torna-se instrumento essencial de cidadania pois implica o domínio de competências discursivas e textuais diversas, seja no desempenho de actividades profissionais, seja na adequação comunicativa a situações diversas, nomeadamente, institucionais.

Uma das situações institucionais em curso no PNEP é a da formação que tem sido desenvolvida pelos formadores residentes nos seus agrupamentos e que, sendo uma formação entre pares, assume também contornos de supervisão.

A propósito da evolução que a supervisão tem sofrido, Alarcão e Roldão, citando Sá-Chaves e Alarcão (2000), defendem uma “dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (2008: 15).

No âmbito do PNEP, este é um novo desafio para as escolas e para os professores do 1º ciclo. Em nossa opinião configura um processo de mudança que pode incluir-se naquilo que é designado por “transi-

ções ecológicas” (Alarcão e Roldão, 2008:18) a propósito de uma situação em que “uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenhando um novo papel e entra em interacção com novos actores sociais”(idem).

Neste processo, começa a emergir a necessidade de dar visibilidade ao trabalho que se realiza, o desejo de mostrar os pequenos sucessos alcançados, os resultados que a sua reflexão lê e analisa. Facilmente se chega à escrita que relata a experiência, sustentada por leituras que dêem segurança à exposição que é exigida por narrativas pessoais envolvendo os pares, os alunos e, o que é mais importante, o próprio que fala do que construiu, pensou, viveu. A escola e o agrupamento dão uma boa contribuição ao processo, mas a formação desenvolvida e o ambiente favorecedor que o Núcleo Regional de Setúbal procura criar constituem, sem dúvida, o espaço estruturante deste processo.

A investigação tem mostrado que o sujeito progride, substancialmente, do ponto de vista linguístico-comunicativo, de acordo com a influência proporcionada pelo meio, designadamente em situação escolar. Dado o papel que a linguagem verbal desempenha na comunicação e na veiculação das aprendizagens, o desenvolvimento lin-

guístico é a base do crescimento de todos os sujeitos. Recorde-se que a actividade linguística implica, entre outras, a activação de processos mentais que nos permitem receber, organizar, elaborar, reter e recuperar informação, processos estes que se consubstanciam nas capacidades de reconhecimento, produção e elaboração.

O *curriculum* de Português concebe-se como um *continuum* que se alarga e aprofunda a partir de um núcleo de competências básicas. A sequencialidade das aprendizagens linguísticas rege-se por um princípio de continuidade longitudinal do 1º ao último ano de escolaridade. De referir também que o desempenho atingido nas competências em língua materna se correlaciona com o sucesso nas restantes disciplinas.

A Língua Portuguesa é, assim, objecto e objectivo de ensino e aprendizagem, porque elemento mediador de outras aprendizagens, factor essencial na transmissão e apropriação de outros saberes.

A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), concretamente do *Magalhães*, nas salas de aula do 1º ciclo obriga à reconfiguração do trabalho com os alunos. Neste contexto, perspectivamos, como já anteriormente referido, o ensino da Língua Portuguesa em duas dimensões, necessariamente complementares: (i)

como objecto de estudo (saberes declarativos e procedurais); (2) como língua da escola, código veiculador de outras aprendizagens. Ora, com as TIC viabiliza-se não só o desenvolvimento articulado das várias competências linguísticas, como se desenvolvem saberes linguísticos em uso, utilizando a língua em outras aprendizagens. Constroem-se itinerários de pesquisa - consultando, organizando e seleccionando informação, tornando-a em conhecimento mobilizável; viabiliza-se a mobilidade virtual, redefinem-se fronteiras, permite-se o diálogo síncrono; produzem-se, corrigem-se e divulgam-se textos; apresentam-se trabalhos; participa-se em *fora* e redes sociais, entre tantas outras possibilidades.

Ora, com o *Magalhães*, pode-se ler, escrever e criar histórias, desenhar, aprender Matemática, criar filmes, álbuns de fotografias, aprender inglês, pesquisar na internet, jogar, entre outras actividades. Importa pois criar novas formas de organização do trabalho, repensando actividades favorecedoras do desenvolvimento de literacias múltiplas nos alunos, que lhes permitam aprender e, conseqüentemente, ter sucesso educativo.

Explorar as potencialidades educativas da utilização do computador no desenvolvimento das competências comunicativas alargadas de

alunos (e professores), integrando-o no espaço da aula e recriando aprendizagens tem exigido formação dos professores nesta área.

### 3. O portefólio no Núcleo Regional de Setúbal

Apresentaremos então brevemente alguns sentidos de portefólio em Educação e na sua utilização no âmbito da formação no PNEP, enunciando alguns princípios que o sustentam. Equacionaremos os conteúdos a considerar na sua organização e ainda os formatos e suportes em que se pode apresentar.

Efectivamente, os portefólios são instrumentos essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores porque promovem a prática reflexiva, permitindo-lhes perspectivar-se como aprendizes e como profissionais que procuram dar sentido ao seu trabalho. Como se sabe, constituem uma derivação dos *dossiers* de estágio e dos diários de bordo, instrumentos detentores e organizadores da informação relativa aos processos levados a cabo pelo formando no decurso das suas práticas pedagógicas e objecto primordial de avaliação no final do processo formação. (Sá Chaves, 2005)

Ao contrário de outros instrumentos de formação, que reflectem uma imagem estática das aquisições, o *portefólio* assemelha-se mais a um

“filme” que relata as aprendizagens e a formação em curso: é dinâmico. Consiste num conjunto de produções que permitem aos *formandos* perceber a sua *evolução* tanto dos seus pontos fortes, como daqueles que precisam de melhorar. Neste sentido, centra-se na *formação* e nas *aprendizagens* e está em permanente evolução. Esta estratégia/instrumento de formação e supervisão foi sempre entendida pelo Núcleo Regional de Setúbal como “portefólio reflexivo”<sup>8</sup>. Neste sentido, concebemo-lo como um documento coerentemente organizado, reflectido, contextualizado e perspectivado para o desenvolvimento profissional. Deste modo, vai-se construindo em *continuum*. É aberto e flexível e, por isso, favorece a auto-avaliação e a redescoberta de si próprio.

Em consequência, os documentos orientadores do portefólio reflexivo, seja dos professores em formação contínua, seja dos formadores residentes em formação de aprofundamento, bem como a prática que vimos desenvolvendo neste âmbito, permitiram-nos chegar a uma estrutura, que foi sempre analisada e discutida com os vários actores e instâncias envolvidas e que, ainda assim, se entende como estrutu-

---

<sup>8</sup> Foram construídos, discutidos e disponibilizados documentos orientadores da construção dos portefólios nas 3 acções desenvolvidas: A (Formação Contínua); B (Aprofundamento da formação de formadores); C (Formação de novos formadores residentes)

ra de partida e que permite caracterizar: (i) o contexto de construção do portefólio, descrevendo as condições de trabalho na formação e na(s) escola(s); o sentido da formação na comunidade educativa em que está inserido; (ii) a importância do portefólio na sua formação e auto avaliação; (iii) e contextualizar as actividades de formação, respectivos conteúdos e reflexões, e as actividades realizadas com os alunos; (iv) e finalizar, perspectivando o caminho percorrido: a informação adquirida, a sua evolução, a consciencialização das suas capacidades como professor(a) ou formador(a), concluindo sobre o seu desenvolvimento profissional.

É pois nosso entendimento que o uso dos portefólios reflexivos, assim concebidos, contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a articulação teoria-prática e viabilizando a tomada de consciência sobre as suas práticas pedagógicas e de formação. Assim, os portefólios permitem consolidar o conhecimento profissional e o pensamento individual, reforçando a importância dos destinatários nos processos formativos. São um poderoso instrumento de auto-avaliação, desenvolvendo a *reflexividade*. A sua elaboração e construção permitem ainda o desenvolvimento de **competências** de recolha, organização e selecção de informação e sobretudo

comunicativas, facilitando, igualmente, práticas colaborativas e a troca de experiências.

#### **4. A sessão plenária no Núcleo Regional de Setúbal**

##### **4.1. Percursos de formação e aprendizagem e de exercício da(s) competência(s) comunicativa(s) dos professores**

Na concepção da sessão plenária do ano lectivo 2008-2009, considerou-se fundamental dar aos professores envolvidos na formação PNEP uma visibilidade muito particular do trabalho que realizaram no âmbito da formação.

Por essa razão, desde logo se pensou num formato com três espaços diferentes de exposição: uma Mostra de materiais gráficos, uma Mostra de materiais digitais e Sessões Temáticas com apresentação de comunicações. As duas mostras - gráfica e digital - não serão objecto de análise neste artigo - constituíram espaços que permitiram mostrar e analisar produtos reveladores do trabalho desenvolvido nos agrupamentos. Pela sua natureza, a Mostra digital de cada agrupamento foi, em regra, muito exaustiva, procurando evidenciar percursos de formação e aprendizagem no continuum que estrutura a formação - sessão temática, sessões de planificação, apoios tutoriais

em sala de aula e reflexão.

Por nos parecer, contudo, que essa visibilidade não esgotava o que pretendíamos - uma exposição mais autónoma e responsável, acompanhada da presença dos autores dos trabalhos - decidiu-se organizar um espaço de apresentação e discussão de comunicações temáticas.

Considerou-se assim que o formato de apresentação de comunicações em sessões temáticas, entre colegas da mesma profissão, seria uma boa oportunidade para conjugar aquilo que vimos defendendo desde o início do Programa: os professores devem ocupar, também, um campo de acção que, por direito, lhes é conferido por uma profissionalidade que exige uma “competência reflexiva - auto-analítica e meta-avaliativa - sobre a própria actividade; a reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão; a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias.” (Roldão 2000: 5).

Foi no sentido de dar voz e espaço a esta profissionalidade que propusemos aos formadores residentes que estimulassem, junto dos professores, mais este exercício de escrita: uma narrativa do que foi feito, reflectindo sobre processos e resultados obtidos.

Pretendeu-se que as comunicações apresentadas, analisadas e discu-

tidas entre pares, permitissem um confronto sério e contribuíssem para consolidar o que a formação e a elaboração do portefólio já tinham iniciado e prenunciado: a realização de actividades em que o professor se assume como sujeito das suas escolhas, das suas leituras, da sua escrita, em suma da sua formação.

.

### **Reflexões finais**

Hoje, defrontamo-nos com novos cenários, onde circula uma profusão de textos, que utilizam várias linguagens em formatos e suportes variados. Por isso, o acesso à informação obriga ao domínio de literacias múltiplas, já o dissemos. A perspectiva de literacia que defendemos reflecte o meio comunicacional complexo em que nos movemos, sendo necessária para vivermos como cidadãos informados e realizados.

As Tecnologias de Informação e Comunicação permitem disponibilizar informação a todos os cidadãos. Todavia e como se sabe, nem

todos os cidadãos lhe acedem. Deste modo, cabe à escola tornar igual o que se afigura socialmente de forma tão desigual, permitindo a todos não só o acesso, mas sobretudo a possibilidade de transformar a informação em conhecimento, mediando estes processos e abrindo-se a outros espaços de conhecimento, valorizando os ambientes que rodeiam os alunos, configurando novos contextos de aprendizagem.

Neste sentido, o Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo (PNEP) tem contribuído significativamente para o desenvolvimento da profissionalidade docente neste domínio, viabilizando uma formação de natureza transversal, não só relativamente à progressiva consolidação das competências nucleares em Língua Portuguesa dos alunos, com reflexos na aprendizagem das outras áreas curriculares, como na construção e desenvolvimento de dispositivos tecnológicos de formação tanto de professores, como de alunos: referimo-nos à plataforma *Moodle* e aos inúmeros *blogs* criados nas turmas, nas escolas e nos agrupamentos, no âmbito deste programa de formação. Outro dos contributos do PNEP para um desenvolvimento profissional, com sucesso, dos professores do 1º ciclo é, sem dúvida, a quebra da barreira “secular” do isolamento e do individualismo. Tomemos,

como exemplo, a Sessão Plenária Regional, nas comunicações apresentadas pelos formandos, na moderação das sessões pelos formadores residentes e, ainda, as mostras de materiais organizadas.

Os portefólios (quer o dos formandos, quer o dos formadores residentes) onde o *saber* e a *reflexividade* que lhe são inerentes evidenciam contributos importantes para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos no PNEP.

Em cada uma das intervenções atrás referidas, evidenciou-se o conhecimento profissional dos professores constituído por uma “análise reflectida que permite compreender a informação, a síntese inovadora que possibilita o salto da informação para o conhecimento científico e a acção situada que confere funcionalidade ao saber” (Alarcão, 1996: 94), sendo visível, neste conjunto de ingredientes, um exigente e constante exercício da competência comunicativa dos professores.

Habilitar os professores nestas áreas tanto na formação inicial, como na formação contínua, constitui um contributo inequívoco para o seu desenvolvimento profissional.

---

## Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (1996). *A construção do conhecimento profissional*, In Delgado-Martins, Raquel et alli (orgs) (1996). *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

Alarcão, Isabel. (1998). *O outro lado da competência comunicativa: a do professor*. In, Fazenda, Ivani (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus Editora.

Alarcão, Isabel e Tavares José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, Isabel, Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um conceito de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Day, Christopher. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente* Porto: Porto Editora.

Flores, Maria da Assunção e Veiga Simão, Ana Margarida (Org.) (2009) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Lobo, Aldina Silveira (2001). *Português 2002. O Ensino e a Aprendizagem*

*do Português na Transição do Milénio. Relatório Preliminar*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Lomas, Carlos (2003). *A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas*. In Lomas, Carlos (org. ) (2003). *O Valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO - DGID (2009) *Programas de Português no Ensino Básico*.

Le Boterf, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.

Pinto, Jorge e Santos, Leonor (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*, Lisboa: Universidade Aberta, Temas universitários, nº 6.

PNEP - Documento de Avaliação: *Avaliação – Portefólio reflexivo*, Novembro de 2007, Setembro 2008 - Núcleo Regional de Setúbal.

Roldão, Maria do Céu (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá-Chaves (2000). *Portefólios reflexivos - estratégia de formação e supervisão*. Cadernos didácticos, série Supervisão nº 1, Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves (Org) (2005). *Os Portefolios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões sobre o seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

### **Notas Biográficas**

Fernanda Botelho

Professora coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Doutorada em Didáctica do Português (2002) e mestre em Tecnologia Educativa (1989). Tem longa experiência na formação inicial, contínua e pós-graduada (mestrados) de professores e de terapeutas de fala; coordenou e participou em vários projectos, seja de investigação, seja de intervenção, nomeadamente na Europa e em África. Tem orientado e arguido teses de mestrado na área da Didáctica do Português (LM e LnM). Coordena, desde 2003, um projecto de intervenção interinstitucional sobre Português para fins académicos e profissionais no Instituto Superior Técnico. É coordenadora institucional do Programa Nacional de Ensino do Português -1º Ciclo. [fernanda.botelho@ese.ips.pt](mailto:fernanda.botelho@ese.ips.pt)